

Krapp, Andreas

**Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen**

*Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 626-641*



Quellenangabe/ Reference:

Krapp, Andreas: Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen - In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 626-641 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47727 - DOI: 10.25656/01:4772

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47727>

<https://doi.org/10.25656/01:4772>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## **Inhaltsverzeichnis**

### *Thementeil: Emotion und Lernen Beiträge der Pädagogischen Psychologie*

*Andreas Krapp*

Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie.

Einführung in den Thementeil ..... 603

*Tina Hascher*

Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen ..... 610

*Andreas Krapp*

Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse.

Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden

und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen ..... 626

*Doris Lewalter*

Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung

der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen ..... 642

*Jürgen Seifried/Detlef Sembill*

Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung ..... 656

### *Allgemeiner Teil*

*Walter Herzog*

Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch.

Zur Normalität der Erziehungswissenschaft ..... 673

*Margret Kraul/Walburga Hoff*

Professionalität, Generation und Geschlecht.

Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien ..... 694

<i>Thilo Schmidt</i>	
Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen .....	713
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Klaus Prange</i>	
Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung .....	731
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Winfried Böhm: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. Alfred K. Tremml: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick .....	734
<i>Andreas Gruschka</i>	
Rudolf W. Keck/Sabine Kirk/Hartmut Schröder (Hrsg.): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte .....	738
<i>Annegret Eickhorst</i>	
Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung .....	740
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen .....	746

Andreas Krapp

## Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse

*Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen*

**Zusammenfassung:** Untersuchungen über den Einfluss von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation auf das Lernen liefern keine konsistenten Befunde. In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass mit einem nachhaltigen positiven Einfluss auf das Lernen nur dann zu rechnen ist, wenn die mit Wohlbefinden und intrinsischer Motivation verbunden Erlebensqualitäten als Feedback eines subbewusst agierenden Antriebs- und Steuerungssystems interpretiert werden können, welches auf grundlegenden psychologischen Bedürfnissen (Basic Needs) beruht. Da über das Konzept der Basic Needs und seine theoretische Begründung in den Motivationstheorien von Nuttin sowie Deci und Ryan nur wenig bekannt ist, werden hier die zentralen Prämissen und die wichtigsten Argumente vorgestellt, die in den beiden Theorien zur Begründung des Postulats der grundlegenden Bedürfnisse herangezogen werden. Dabei stellt sich heraus, dass die beiden Theorien in allen wesentlichen Punkten in hohem Maß übereinstimmen, obwohl sie weitgehend unabhängig voneinander entstanden sind. Abschließend werden einige Schlussfolgerungen diskutiert, die sich daraus für die Erklärung der differenziellen Wirkung von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation ergeben.

### 1. Unter welchen Voraussetzungen haben Wohlbefinden und intrinsische Motivation einen positiven Effekt auf das Lernen?

Sowohl in alltagspragmatischen als auch in vielen wissenschaftlichen Theorien geht man davon aus, dass Wohlbefinden und intrinsische Motivation optimale Voraussetzungen des Lernens darstellen. Tatsächlich findet man eine große Zahl an empirischen Untersuchungen, die einen eindeutig positiven Zusammenhang zwischen verschiedenen Indikatoren des Wohlbefindens bzw. der intrinsischen Motivation und sowohl quantitativen als auch qualitativen Kriterien des Lernerfolgs nachweisen (vgl. z.B. die zusammenfassenden Darstellungen bei Abele 1995; Abele/Becker 1991; Hascher 2004; Schiefele/Schreyer 1994; Sansone/Harackiewicz 2000). Allerdings sind die Befunde keineswegs so konsistent und homogen wie dies allgemein vermutet wird. In zahlreichen Untersuchungen findet man nur schwache oder statistisch nicht signifikante Zusammenhänge.

Die Heterogenität der empirischen Befunde ist natürlich zu einem gewissen Grad darauf zurückzuführen, dass in den verschiedenen Forschungslinien und Untersuchungsansätzen unterschiedliche Methoden zur Operationalisierung der theoretischen Konzepte und zur Überprüfung der postulierten Einflüsse eingesetzt werden. Wie auch in anderen Forschungsfeldern ist deshalb schon allein aus diesem Grund mit einer erheblichen Varianz der Befundlage zu rechnen. Doch es gibt gute Gründe für die Annahme, dass die Inkonsistenz der empirischen Belege nicht allein oder primär mit den unvermeidlichen Fehlerquellen empirischer Untersuchungsmethoden zu erklären ist, sondern dass dafür auch theoretische Defizite verantwortlich sind.

Wenn man aktuelle Theorien des Wohlbefindens und der intrinsischen Motivation im Bereich der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung daraufhin untersucht, wie sie die postulierten positiven Effekte auf das Lernverhalten und den Lernerfolg erklären, findet man oft nur spärliche Angaben und selten Erklärungsmodelle, die sich auf näher spezifizierte psychologische Funktionsprinzipien berufen. Zu den wenigen Theorien, die sich explizit darum bemühen, die psychologischen „Ursachen“ für die Lernwirksamkeit von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation zu identifizieren und eine kausale Erklärung dafür zu liefern, warum nur ganz bestimmte Formen des subjektiven Wohlbefindens und der intrinsischen Motivation einen nachhaltigen Effekt auf das Lernverhalten und die Qualität der Lernergebnisse ausüben, zählen Theorien, die sich entweder auf das Flow-Erleben (vgl. Csikszentmihalyi 1990, 1999; Rheinberg in Druck) oder die Wirkungsweise von so genannten „grundlegenden psychologischen Bedürfnissen“ beziehen, wie z.B. die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (s.u.) oder die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (vgl. Krapp 1998, 1999).

In beiden Fällen handelt es sich um Konzeptionen, die im Mainstream psychologischen Denkens und Forschens keineswegs ungeteilte Zustimmung finden. Dies betrifft in besonderer Weise die Theorie der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Entsprechende Aussagen und Forschungsansätze werden in der Psychologie oft mit Argwohn betrachtet, seit sich herausgestellt hat, dass sich die frühen Versuche zur Erstellung eines generellen Klassifikationssystems menschlicher Bedürfnisse im Sinne inhaltlich definierter Grundmotive oder „Instinkte“ (vgl. McDougall 1933; Murray 1938) als wissenschaftlich nicht tragfähig erwiesen haben. Oft wird nicht zur Kenntnis genommen, dass das theoretische Konstrukt der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse in neueren Motivationstheorien theoretisch ganz anders verankert wird als in den älteren Theorien, was häufig zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen führt. Das ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass es bislang keine systematische Darstellung der theoretischen Grundlagen dieses Konzepts gibt. Auch in einschlägigen englischsprachigen Arbeiten, die zumeist im Umfeld der *Self-Determination Theory* (SDT) von Deci/Ryan entstanden sind (vgl. Deci/Ryan 1985, 2000; Ryan 1995), wird die theoretische Fundierung dieses Konzepts nur unzureichend und lückenhaft dargestellt. So findet man z.B. kaum Hinweise auf die Arbeiten von Joseph Nuttin, einem belgischen Motivationspsychologen, der sich in kritischer Auseinandersetzung mit den zu Recht in Misskredit geratenen älteren Instinkt- und Bedürfnistheorien sehr gründlich mit dem Problem der motivationalen Antriebskräfte befasst hat und nach meiner Einschätzung eine im Vergleich zur SDT sehr viel differenziertere Begründung dafür liefert, dass wichtige Sachverhalte des zielgerichteten Verhaltens lebender Organismen nur dann plausibel erklärt werden können, wenn man ein urtümliches System grundlegender psychologischer Bedürfnisse postuliert.

In diesem Beitrag möchte ich zunächst versuchen, die zentralen Prämissen und Argumente für das Postulat der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse sowie die Kernaussagen bezüglich ihrer Struktur und Funktionsweise in den Theorien von Nuttin sowie Deci und Ryan darzustellen. Im Anschluss komme ich noch einmal auf das eingangs angesprochene Problem der heterogenen Forschungsbefunde zur Lernwirksamkeit von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation zurück und verweise auf einige

Konsequenzen, die sich nach meiner Auffassung aus diesem Postulat für die theoretische Konzeptualisierung des Wohlbefindens und der intrinsischen Motivation sowie die empirische Forschung in diesem Themenfeld ergeben.

## **2. Das Postulat der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse in psychologischen Motivationstheorien**

Im alltäglichen Sprachgebrauch bezeichnen wir mit „Bedürfnis“ ganz generell einen Zustand oder das Erleben eines Mangels verbunden mit dem Wunsch, ihn zu beheben. Häufig wird der Begriff Bedürfnis zur Beschreibung aller möglichen Arten von Strebungen, Wünschen, Motiven oder Handlungszielen herangezogen. Auch in vielen älteren und neueren Motivationstheorien werden die Begriffe Bedürfnis und Motiv nicht klar voneinander unterschieden. Lange Zeit hatte man geglaubt, in Analogie zur Beschreibung und Klassifikation fundamentaler biologischer Triebe ein generell gültiges Klassifikationssystem psychologischer Bedürfnisse im Sinne inhaltlich definierter menschlicher Strebungen erstellen zu können. Doch alle diese Versuche (z.B. McDougall 1933; Murray 1938) haben sich letztlich als eine theoretische Sackgasse erwiesen (vgl. Heckhausen 1989). Dies war mit ein Grund dafür, dass die Motivationspsychologie in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts nur noch selten auf diesen Begriff rekurrierte.

Ein weiterer Grund für die Ablehnung des Bedürfniskonzepts war die theoretische Neuorientierung der Motivationsforschung im Zuge der so genannten „kognitiven Wende“ in den 1970er-Jahren. In den nun vorherrschenden kognitiv-handlungstheoretischen Rekonstruktionen des Motivationsgeschehens sah man gar keine Veranlassung mehr, über Bedürfnisse im Sinne grundlegender motivationaler Antriebskräfte Aussagen zu machen. Aus der Perspektive dieses Forschungsparadigmas war dies kein erklärungsbedürftiger Sachverhalt, sondern ein naturgegebenes Faktum. Die Frage nach der Herkunft der motivationalen Antriebsenergie schien mit dem Hinweis erledigt zu sein, dass der Mensch – wie alle Lebewesen – von Natur aus darauf angelegt ist, sich aktiv mit seiner Lebenswelt auseinander zu setzen. Das Einzige, was einer wissenschaftlichen psychologischen Erklärung bedarf, ist die Zielorientierung des Handelns, also die Entstehung und Aufrechterhaltung von Handlungszielen (Intentionen), welche die vorhandene Antriebsenergie in eine bestimmte Richtung lenken (vgl. Heckhausen 1989). Diese theoretische Position wird von Pintrich und Schunk (1996, S. 70) folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „... the problem of what motivates behavior is not an issue, but the issue of direction becomes paramount“.

Zu den wenigen kognitiv orientierten Motivationspsychologen die weiterhin davon überzeugt waren, dass die Psychologie für eine umfassende Erklärung der menschlichen Motivation auf das Konzept des grundlegenden Bedürfnisses angewiesen ist, zählen Joseph Nuttin in Belgien sowie Edward Deci und Richard Ryan in den USA, die ihre diesbezüglichen theoretischen Vorstellungen in den frühen 1980er-Jahren annähernd zeitgleich, aber offensichtlich weitgehend unabhängig voneinander entwickelt haben.

## 2.1 *Das Konzept der grundlegenden Bedürfnisse in der Relational Theory of Behavioral Dynamics* von Joseph Nuttin

Ähnlich wie Jean Piaget, Kurt Lewin und viele andere renommierte Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologen vertritt Nuttin die Auffassung, dass man das Phänomen der menschlichen Motivation nur aus der Perspektive einer ganzheitlichen Person-Umwelt-Konzeption angemessen untersuchen kann. Die Motivationspsychologie darf sich nicht mit der Frage begnügen, wie das individuelle Handeln durch die Wünsche und Ziele der Person in Gang gesetzt und für einige Zeit aufrecht erhalten wird. Vielmehr muss sie im Auge behalten, dass auch die Umwelt einen entscheidenden Einfluss auf die Ziele (Inhalte) des individuellen Handelns ausübt. Person und Umwelt sind wechselseitig aufeinander bezogen und müssen als eine funktionale Einheit („functional unit“) betrachtet werden (vgl. Nuttin 1984, S. 56). Ohne eine angemessene Berücksichtigung der engen Wechselbeziehung von Person und Umwelt würde die Psychologie nur eine Seite der Medaille untersuchen und zu fehlerhaften theoretischen Schlussfolgerungen kommen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass das aktuelle Verhalten des Menschen nicht nur von den gegenwärtigen Bedingungen der inneren und äußeren Lebenswelt bestimmt wird, sondern in den Gesamtprozess der menschlichen Entwicklung eingebettet ist.

### 2.1.1 *Motive und Bedürfnisse* zwei Komponenten des menschlichen Motivationssystems

Vordringliche Aufgabe der Motivationspsychologie ist die Beschreibung und Erklärung der „dynamischen Gerichtetheit“ des menschlichen Verhaltens sowohl in Bezug auf einzelne Handlungsepisoden als auch in Bezug auf die individuelle Entwicklung über die gesamte Lebensspanne. Der Sachverhalt der dynamischen Gerichtetheit impliziert zwei Arten von Fragestellungen. Zum einen ist zu klären, wie die jeweilige Zielorientierung des Handelns zustande kommt und über kürzere oder längere Zeitspannen aufrecht erhalten wird (Selektive Persistenz; vgl. Prenzel 1988). Zum anderen stellt sich die Frage, wo die motivationale „Energie“ für die persistente Ausrichtung des Verhaltens auf ein bestimmtes Handlungsziel herrührt. Diese Frage wird – wie eben festgestellt – in den meisten kognitiv orientierten Motivationstheorien ausgeklammert. Doch nach Auffassung von Nuttin ist die Analyse der grundlegenden Antriebskräfte menschlichen Verhaltens für ein umfassendes Verständnis der menschlichen Motivation von entscheidender Bedeutung, denn es ist anzunehmen, dass sich daraus auch Hinweise auf grundlegende Zielorientierungen menschlichen Handelns ergeben. Hier bringt er das Postulat von der Existenz eines urtümlichen, in der Natur des Menschen verankerten motivationalen Antriebssystems ins Spiel, das sowohl biologisch-physiologische als auch psychologische Bedürfnisse umfasst. Dieses urtümliche Antriebssystem steht ganz generell im Dienste der Selbsterhaltung und der Optimierung der Entwicklung lebender Organismen.

Nach Auffassung von Nuttin ist es sehr wichtig, eine klare Unterscheidung zwischen den hypothetisch postulierten und nur indirekt erschließbaren grundlegenden Bedürfnissen und den durch sie „energetisierten“ Motiven und Zielen zu treffen. In Bezug auf biologisch-physiologische Bedürfnisse ist diese Unterscheidung leicht nachzuvollziehen: Hunger, Durst oder Wärmeregulation repräsentieren bedürfnisgesteuerte Erlebenszustände, die in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand und den Vorerfahrungen des Individuums sowie den aktuellen situativen Gegebenheiten zur Aktivierung ganz unterschiedlicher Handlungspläne führen können (z.B. Einkaufen oder Restaurantbesuch), die ihrerseits auf unterschiedlichen motivationalen Handlungsbereitschaften beruhen (z.B. Vorlieben für bestimmte Speisen). Diese handlungsleitenden Motive stehen zwar in einem nachweisbaren funktionalen Zusammenhang zu den urtümlichen triebhaften Bedürfnissen, aber sie dürfen mit ihnen nicht gleich gesetzt werden. Dies gilt auch für das von ihm postulierte Subsystem der psychologischen Bedürfnisse.

Im Gegensatz zu den grundlegenden Bedürfnissen sind Motive und Ziele an ganz bestimmte Handlungspläne gebunden und stets auf bestimmte Gegenstände<sup>1</sup> gerichtet. Außerdem ist der Mensch in der Lage, über seine Motive zu reflektieren und über deren Inhalte und weiterführende Zwecke Auskunft zu geben, was für die biologischen und psychologischen Bedürfnisse nicht in der gleichen Weise möglich ist. Motive haben somit einen anderen funktionalen Status im Gesamtprozess der Verhaltenssteuerung. Vereinfacht gesagt, handelt es sich um kognitiv repräsentierte Manifestationen des Bedürfnissystems (vgl. Nuttin 1984, S. 15).

Das System der fundamentalen Bedürfnisse liefert nicht nur die Antriebsenergie für die Initiierung und Aufrechterhaltung der lebensnotwendigen Person-Umwelt-Interaktionen, sondern ist auch an der Ausrichtung des Verhaltens auf übergeordnete Zielkategorien beteiligt, die für die Optimierung des Lebensvollzugs notwendig sind. Für die nähere Bestimmung dieser latenten Zielorientierungen ist das generelle Postulat von Bedeutung, dass Person und Umwelt eine funktionale Einheit bilden. Daraus ergibt sich zwangsläufig die Hypothese, dass lebende Organismen mit einem Steuerungssystem ausgestattet sein müssen, welches die Aufrechterhaltung und Optimierung der Austauschprozesse zwischen dem einzelnen Individuum und „seiner“ dinglichen und sozialen Umwelt garantiert. Auch ohne genaue Kenntnis der biopsychologischen Strukturen und Prozesse lassen sich plausible Annahmen über die generelle Funktionsweise dieses Steuerungssystems machen. So kann man z.B. davon ausgehen, dass es dem agierenden Organismus ein kontinuierliches Feedback darüber gibt, ob die aktuellen Person-Umwelt-Interaktionen mit den Erfordernissen der grundlegenden Lebensvollzüge übereinstimmen oder ob Korrekturen erforderlich sind.

1 Der Begriff des Gegenstands (object) ist in der Theorie von Nuttin relativ weit gefasst; er beinhaltet im Prinzip alles, was von einem Lebewesen als potentiell Ziel subjektiver Wünsche wahrgenommen werden kann, also sowohl konkrete Dinge, als auch Ereignisse, Personen, Beziehungen oder subjektinterne Zustände.



## 2.1.2 Überlegungen zur Differenzierung des Systems grundlegender menschlicher Bedürfnisse

In Übereinstimmung mit vielen anderen Autoren geht Nuttin davon aus, dass uns über die Analyse der emotionalen Erfahrungen ein gewisser Einblick in die Struktur und die Wirkungsweise dieses Bedürfnissystems möglich ist. Vieles spricht dafür, dass sich der Grad der Übereinstimmung der aktuellen Person-Umwelt-Auseinandersetzungen mit den latenten Zielen des Bedürfnissystems als unmittelbare Erfahrung der eigenen „Funktionstüchtigkeit“ in Form unterschiedlicher Grade des „Sich Wohlfühlens“ äußert. Im Idealfall erleben wir den Verlauf und die Funktionsweise der eigenen Tätigkeit als im höchsten Maße „befriedigend“. Wir fühlen uns trotz hoher Anstrengung wohl und haben ggf. das Gefühl, ganz in der Sache aufzugehen. Dieser subjektiv erlebte Zustand der optimalen Funktionstüchtigkeit besitzt eine hohe innere Attraktivität und entspricht im Prinzip dem Flow-Erleben in der Theorie von Csikszentmihalyi (1990, 1999). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen postuliert Nuttin ein „*general need for relational functioning*“, das bei genauerer Betrachtung in thematisch näher zu spezifizierende psychologische Bedürfnisse aufgeschlüsselt werden kann.

Ein direkter empirischer Zugang zur Klärung dieser Frage scheidet aus, da das postulierte System der grundlegenden Bedürfnisse nicht direkt beobachtet, sondern nur indirekt erschlossen werden kann. Der einzige gangbare Weg zur Identifikation einzelner Teilkomponenten des Bedürfnissystems ist der Nachweis „funktionaler Identitäten“ im Verhaltensprogramm von Lebewesen.<sup>2</sup> Mit dieser Vorgehensweise gelingt es z.B. relativ leicht, zwischen *biologisch-physiologischen* und *psychologischen* Bedürfnissen zu unterscheiden. Ein wichtiges Differenzierungskriterium ergibt sich hier aus dem Sachverhalt, dass psychologische Bedürfnisse weder an eine biologisch vorgegebene Periodizität gebunden sind (wie z.B. Hunger oder Durst) noch den funktionalen Prinzipien der Homöostase unterliegen. Psychologische Bedürfnisse sind permanent wirksam, und es gibt keinen klar definierten Befriedigungspunkt, der – wie im Fall der biologischen Triebe – zwangsläufig zu einer Reduktion des Bedürfnisses führt. Vielmehr ist unter günstigen Lebensumständen sogar mit einer Erweiterung oder Intensivierung psychologischer Bedürfnisse zu rechnen.

Mit Blick auf die Entwicklung des einzelnen Individuums erfordert das generelle Prinzip des optimalen Funktionierens u.a. die permanente Weiterentwicklung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen, um auf die sich ständig ändernden Lebensbedingungen adäquat reagieren zu können. Es liegt deshalb nahe, im Anschluss an die Überlegungen von White (1959) ein grundlegendes Bedürfnis nach *optimaler Wirksamkeit* oder *Kompetenzerfahrung* zu postulieren, das die individuellen Veränderungs- und Wachstumsprozess in Gang hält.

2 „Behavior patterns fulfilling the same meaningful function or role in a behavioral context are assumed to have the same dynamic orientation, i.e., to be rooted in the same functional need“ (Nuttin 1984 S. 87)

Ein weiterer Aspekt des optimalen Funktionierens betrifft die Tatsache, dass sich menschliches Handeln stets im sozialen Kontext abspielt. Menschen haben eine angeborene Tendenz, sich als „Angehörige“ bestimmter Bezugsgruppen wahrzunehmen und ihre Zugehörigkeit auch dann aufrecht zu erhalten, wenn Spannungen und Konflikte auftreten. Dieser Sachverhalt ist eine wesentliche Ursache dafür, dass im Laufe der Sozialisation sowohl die Bewertung materieller, sozialer und ideeller Gegenstände als auch die darauf bezogenen Interaktionsformen und Handlungsziele in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Auf diese Weise entsteht innerhalb der Gesellschaft ein Grundbestand an gemeinsam geteilten Einstellungen, Wertorientierungen, Wissensbeständen etc. Die starke „Bindung“ an soziale Gruppen und Bezugspersonen verweist nach Nuttin (1984, S. 109ff.) auf ein weiteres psychologisches Grundbedürfnis, dem „*need for social interaction*“. Mit diesem Bedürfnis ist eine für die menschliche Entwicklung außerordentlich bedeutsame psychologische Funktion eng verknüpft, nämlich die *Identifikation* mit den Zielen und Handlungen anderer Personen in den jeweiligen Bezugsgruppen. Das Konzept der Identifikation erklärt, warum im Verlauf der individuellen Entwicklung Motive, Einstellungen und Verhaltensmuster der sozialen Umgebung übernommen und in das eigene Selbstsystem integriert werden. Ohne eine in der Natur des Menschen angelegte Bereitschaft zur Identifikation mit Anderen bzw. einem angeborenen Grundbedürfnis zur Aufrechterhaltung sozialer Bindungen wäre die für das menschliche Zusammenleben so wichtige soziale Orientierung des Verhaltens kaum zu erklären.

Das auf Anpassung und soziale Integration zielende grundlegende Bedürfnis nach sozialer Interaktion ist auf einen gleichberechtigten Gegenspieler angewiesen. Denn eine einseitig durch Identifikation und Anpassung gesteuerte individuelle Entwicklung würde letztlich die Herausbildung einer eigenen personalen Identität verhindern. Die logische Konsequenz aus diesen Überlegungen führt – neben anderen Argumentationslinien – zu der theoretischen Schlussfolgerung, dass neben den Bedürfnissen nach Kompetenzerfahrung und sozialer Integration ein ebenso zentrales Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung wirksam sein muss, damit das gesamte individuelle Entwicklungsgeschehen dem übergeordneten organismischen Prinzip des optimalen Funktionierens gerecht wird.

## 2.2 *Das Konzept der grundlegenden Bedürfnisse in der Self-Determination Theory (SDT) von Edward Deci und Richard Ryan*

### 2.2.1 *Theoretische Basiskonzeption*

Die SDT versteht sich nach eigenem Bekunden als eine „*organismische und dialektische Motivations- und Persönlichkeitstheorie*“ (vgl. Deci/Ryan 1991, 1993, 2002). Der Begriff *organismisch* verweist auf die metatheoretische Überzeugung, dass das Verhalten des Menschen den generellen Prinzipien lebender Organismen unterliegt und die Psychologie als eine „Lebenswissenschaft“ in ihren Theorien auf diese Tatsache Rücksicht nehmen muss. Mit dem Begriff *dialektisch* wird zum Ausdruck gebracht, dass die Prozesse

des menschlichen Verhaltens und der menschlichen Entwicklung nicht allein von den internen Strukturen und Steuerungsprinzipien des Individuums bestimmt werden, sondern ebenso von den Bedingungen der jeweiligen Lebensumwelt. Die Entwicklung der Person und die Veränderungen in der Umwelt sind dialektisch aufeinander bezogen. Das gilt in besonderer Weise für das soziale Umfeld. Die Art und Weise, wie die sozialen Interaktionspartner in einer Gruppe auf die Wünsche und Ziele des Einzelnen reagieren und ihn dabei entweder unterstützen oder behindern, hat einen erheblichen Einfluss auf den Verlauf und das Ergebnis der individuellen Entwicklung. Auf der anderen Seite hat das Insgesamt der individuellen Handlungen auch einen nachhaltigen Einfluss auf die (soziale) Umwelt, die ebenfalls einem kontinuierlichen Wandel unterworfen ist.

Die Person-Umwelt-Interaktion ist von Anfang an ein „proaktiver“ Prozess. Schon der Säugling ist von Natur aus darauf angelegt, sich aktiv und eigengesteuert mit den materiellen und sozialen Gegebenheiten seiner Lebenswelt auseinander zu setzen. Dazu verfügt er über eine Grundausrüstung von angeborenen Fähigkeiten und primären motivationalen Strukturen (z.B. biologische und psychologische Grundbedürfnisse). Im Verlauf der Entwicklung wird diese Grundausrüstung zunehmend ausdifferenziert, und es entwickeln sich immer komplexere psychische Funktionseinheiten. Dennoch bleibt der individuelle Organismus als eine kohärente ganzheitliche „Gestalt“ erhalten: Der Mensch nimmt sich und andere normalerweise als eine integrierte Ganzheit wahr – als ein „Individuum“. Dies ist vor allem deshalb der Fall, weil die Kernstruktur der Persönlichkeit, das *individuelle Selbst* trotz aller Veränderungen über die Lebensspanne als kontinuierliche Einheit erlebt wird. Die SDT erklärt diesen Sachverhalt mit einem fundamentalen, lebenslang wirksamen Entwicklungsprinzip, der so genannten *organismische Integration*.

### 2.2.2 Organismische Integration

Nach Auffassung der SDT ist das Konzept der organismischen Integration erforderlich, um verständlich zu machen, wie zwei generelle, aber im Prinzip antagonistisch aufeinander bezogene Entwicklungsziele des Person-Umwelt-Systems gleichermaßen realisiert und in einer funktionalen Balance gehalten werden. Das *erste* Entwicklungsziel betrifft das „persönliche Wachstum“ des einzelnen Individuums. Es äußert sich z.B. in der Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten oder der Entstehung neuer Interessenschwerpunkte, die ihrerseits einen Einfluss auf die künftige Entwicklung der Person haben. Dies entspricht dem generellen Streben lebender Strukturen, die in ihnen angelegten Entwicklungspotenziale auch auszuschöpfen, d.h. sich selbst zu realisieren (vgl. Maturana/Varela 1987). Das *zweite* generelle Entwicklungsziel betrifft die Sicherung der sozialen Strukturen, in die der Mensch eingebettet ist und auf deren Fortbestand er als ein soziales Wesen angewiesen ist. Da die Ausgestaltung und Weiterentwicklung sozialer Systeme (z.B. Gruppen) von den Handlungsmustern der Interaktionspartner bestimmt wird, die diesem System angehören, muss es einen Steuerungsmechanismus geben, der die individuellen Entwicklungsverläufe an die

Erfordernisse des sozialen Systems anpasst und z.B. dafür sorgt, dass bei den Mitgliedern des Systems ein gemeinsam geteilter Fundus an Einstellungen, motivationalen Orientierungen, Wissensstrukturen etc. aufgebaut wird. Dies erfordert notwendigerweise eine Begrenzung bzw. Kanalisierung der individuellen Wachstumsprozesse.

Wie muss man sich die Struktur und Funktionsweise eines Steuerungssystems vorstellen, das dieser Doppelaufgabe gerecht wird und dem es immer wieder gelingt, eine Balance zwischen den personalen und sozialen Optimierungskriterien herzustellen? Wie muss dieses System beschaffen sein, damit das einzelne Individuum lebenslang danach strebt, das eigene Wachstum voranzutreiben und durch ständige Erweiterung und Anpassung der individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten die eigenen Lebenschancen zu optimieren und sich dabei gleichzeitig an fremdgesetzte Normen und Erwartungen der sozialen Umwelt orientiert? Diese Frage betrifft nicht nur die menschliche Entwicklung, sondern stellt sich im Prinzip für alle lebende Organismen, die in soziale Strukturen integriert sind. Schon aus diesem Grund ist anzunehmen, dass die grundlegenden Mechanismen dieses Steuerungssystems im angeborenen Entwicklungspotenzial sozialer Lebewesen verankert sind und die dafür erforderlichen Informationsverarbeitungsprozesse weitgehend autonom, d.h. ohne bewusst-kognitive Kontrollen des reflexiven Bewusstseins ablaufen.

### 2.2.3 *Basic Needs als treibende Kraft der organismischen Integration*

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen kommen Deci und Ryan zu den gleichen theoretischen Schlussfolgerungen wie Nuttin (1984). Sie postulieren ein primär emotionsgesteuertes Rückmelde- und Gratifikationssystem, welches dem Organismus kontinuierlich Informationen über die funktionale Qualität der aktuellen Lebensvollzüge liefert. Auf der Ebene bewussteinfähiger Prozesse registrieren wir die Wirkungsweise dieses Systems als mehr oder weniger klar bestimmbare Erlebensqualitäten, im Sinne von Stimmungen oder „beiläufig“ wahrgenommenen emotionalen Zuständen. Je reibungsloser die aktuellen Person-Umwelt-Interaktionen ablaufen und je besser sie dem generellen Prinzip der organismischen Integration entsprechen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass wir die Signale dieses emotionsgesteuerten Rückmeldesystems als positiv erleben und uns in der Situation uneingeschränkt wohlfühlen.

Was bei Nuttin als die „Erfahrung des optimalen Funktionierens“ umschrieben wird, kennzeichnen Deci und Ryan als das Erleben von *intrinsischer Motivation*. Zu Recht verweist Rheinberg (in Druck) darauf, dass der Begriff der intrinsischen Motivation hier eine andere theoretische Bedeutung hat, als der traditionelle Begriff der intrinsischen Motivation in den handlungstheoretischen Motivationstheorien. Deci und Ryan stimmen zwar darin überein, dass die Anreizquelle der intrinsischen Motivation im subjektiven Erleben des aktuellen Handlungsvollzugs liegt und nicht in den künftigen Folgen des angestrebten Handlungsergebnisses. Aber sie gehen theoretisch einen Schritt weiter und formulieren Hypothesen über das Zustandekommen dieses besonderen Erlebenszustandes und der besonderen Anziehungskraft intrinsisch motivierter Aktivität.

ten. Ähnlich wie Nuttin greifen sie in diesem Zusammenhang auf das Erklärungskonzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse zurück.

Für unseren Zusammenhang ist zunächst der Hinweis wichtig, dass das Erleben von intrinsischer Motivation als ein Indikator aktuell gelingender organismischer Integration aufgefasst wird.<sup>3</sup> Die organismische Integration basiert auf einem hypothetischen biopsychologischen Steuerungssystem, das letztlich auf grundlegenden, in der Natur (höherer) Lebewesen angelegter Bedürfnisse (Basic Needs) beruht. Deci und Ryan sind ebenso wie Nuttin (1984) davon überzeugt, dass es neben dem System der biologisch-physiologischen Triebe ein eigenes System von grundlegenden psychologischen Bedürfnissen gibt. Nach ihrer Auffassung lassen sich sowohl auf Grund theoretischer Überlegungen als auch auf Grund empirischer Befunde eindeutig drei Basic Needs identifizieren, die den individuellen Entwicklungsverlauf so steuern, dass einerseits das persönliche Wachstum vorangetrieben und gleichzeitig die Einbindung der einzelnen Individuen in das sozialen Gefüge erhalten bleibt.

Sucht man nach bedürfnisbezogenen Anreizen für das „persönliche Wachstum“ oder die Weiterentwicklung des individuellen Selbst, dann muss man nach Deci und Ryan zumindest zwei klar unterscheidbare aber dennoch eng miteinander verbundene psychologische Grundbedürfnisse in Rechnung stellen, nämlich das Erleben von Kompetenz und das Streben nach Autonomie (oder Selbstbestimmung). Das Bedürfnis nach *Kompetenzerleben* äußert sich im natürlichen Bestreben des Individuums, sich als handlungsfähig zu erleben. Es möchte den gegebenen und absehbaren Anforderungen gewachsen sein und die anstehenden Aufgaben oder Probleme aus eigener Kraft bewältigen können. Das Erleben von Kompetenz ist eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit verbunden (Bandura 1997; vgl. Krapp/Ryan 2002). Das Bedürfnis nach *Autonomie* oder *Selbstbestimmung* repräsentiert das natürliche Bestreben, sich als eigenständiges „Handlungszentrum“ zu erleben. Schon in der frühen Kindheit ist die Tendenz zu beobachten, im Rahmen der eigenen Möglichkeiten selbstständig zu handeln und ohne Kontrolle von außen über die Ziele und Vorgehensweisen des eigenen Tuns zu bestimmen. Darauf hat insbesondere deCharms (1968) hingewiesen. Das Bedürfnis nach Autonomie darf jedoch nicht mit dem Streben nach totaler Freiheit oder voller Unabhängigkeit von Beeinflussungen durch andere Personen verwechselt werden. Eine Person wünscht sich nur dort Handlungsfreiheit, wo sie glaubt, anstehende Aufgaben mit hinreichender Wahrscheinlichkeit erfolgreich bewältigen zu können. Das Streben nach Autonomie ist zugleich eine wichtige Voraussetzung für das Kompetenzerleben, da die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe nur dann als Bestätigung des eigenen Könnens erfahren wird, wenn sie selbstständig und ohne fremde Hilfe gelöst wurde.

Die Bedürfnisse nach Kompetenzerfahrung und Autonomie bzw. Selbstbestimmung können erklären, warum der Mensch danach strebt, sich und seine Handlungskompetenz zu vervollkommen – auch dann, wenn sich die damit verbundene Anstrengung

3 Es ist sogar davon die Rede, dass diese Qualität des Erlebens „die motivationale Energie für den Prozess der organismischen Integration liefert: „Intrinsic motivation is the energizing basis for natural organismic activity“ (Deci/Ryan 1991, S. 244)

nicht unmittelbar „auszahlt“. Doch die Erklärungskraft der beiden Bedürfnisse reicht nicht aus, um Veränderungen hinsichtlich der inhaltlichen Orientierung der intrinsischen Motivation verständlich zu machen. Das gilt insbesondere für die Übernahme von Handlungszielen, die von außen in Form von Empfehlungen, expliziten Forderungen oder sozialen Zwängen an das Individuum herangetragen werden. In diesen Fällen entsteht aufseiten des Individuums allenfalls eine zunächst auf Fremdbestimmung beruhende extrinsische Motivation und es stellt sich die Frage, durch welche psychischen Kräfte das Individuum veranlasst werden kann, sich mit neuen, am Anfang als fremd und „ich-fern“ wahrgenommenen Aufgabengebieten oder Tätigkeitsfeldern zu identifizieren. Wie kommt dieser Aspekt der organismischen Integration zustande, dessen übergeordnetes Ziel nicht die Optimierung des individuellen Wachstums ist, sondern der Fortbestand und die Weiterentwicklung der sozialen Gruppe bzw. des sozialen Systems, dem das Individuum angehört?

Auch in dieser Frage argumentieren Deci und Ryan ähnlich wie Nuttin. Sie sind der Auffassung, dass dafür ein eigenes Basic Need verantwortlich ist, nämlich das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* (relatedness). Dieses Bedürfnis besagt auf einer allgemeinen Betrachtungsebene, dass der Mensch ein starkes Bestreben nach befriedigenden Sozialkontakten hat. Der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit basiert auf einer Identifikation mit bestimmten Personen oder Personengruppen. Man möchte von „signifikanten Anderen“ akzeptiert und anerkannt werden. Dies hat notwendigerweise zur Konsequenz, dass man sich mit jenen Tätigkeiten, Wertorientierungen und Handlungszielen „anfreundet“ und identifiziert, die von diesen „Bezugspersonen“ besonders geschätzt werden. Nicht nur in der frühen Kindheit sondern auch in späteren Lebensphasen ist das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit deshalb ein mächtiger Antrieb zur Erweiterung der individuellen Person-Gegenstands-Bezüge.

Im Prozess der organismischen Integration haben somit die drei grundlegenden Bedürfnisse eine jeweils eigene Funktion, und nur wenn es dem Individuum gelingt, eine subjektiv befriedigende Gesamtbilanz der Bedürfnisbefriedigung zu erzielen, wird auch das übergeordnete Ziel der organismischen Integration erreicht, nämlich eine sozial verträgliche Optimierung des individuellen Wachstums.

### **3. Resümee: Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus dem Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse für die Interpretation von Wohlbefinden und der intrinsischen Motivation im Lehr-Lerngeschehen?**

Angesichts der Tatsache, dass die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ohne direkten Bezug zur Relational Theory of Behavioral Development von Nuttin (1984) entwickelt wurde, ist die hohe Übereinstimmung bezüglich des Konzepts der grundlegenden Bedürfnisse sehr erstaunlich. Beide Theorien beruhen auf nahezu identischen *metatheoretischen Positionen*. Sie halten z.B. eine rein kognitiv-handlungstheoretische Rekonstruktion des Motivationsgeschehens für nicht ausreichend und plädieren für eine Forschungsperspektive, die den Blick auf das umfassende organismische Geschehen

der menschlichen Entwicklung richtet. Nur aus dieser Untersuchungsperspektive ergibt sich die Frage nach grundlegenden, in der Natur sozialer Lebewesen verankerter motivationaler Steuerungsprinzipien.

Die Begründung des Postulats grundlegender psychologischer Bedürfnisse basiert in erster Linie auf theoretischen Überlegungen und nicht auf empirischen Forschungsbefunden. Dabei handelt es sich nicht um philosophische Spekulationen oder willkürlich getroffene Annahmen, sondern um logisch abgeleitete Argumente auf der Basis unbezweifelbarer Sachverhalte und nicht hinterfragbarer Prinzipien der Entwicklung lebender Organismen. Insofern macht der Vorwurf, das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse sei empirisch nicht abgesichert, keinen Sinn.<sup>4</sup>

Ein strittiger Punkt ist die Aufschlüsselung des Systems der grundlegenden Bedürfnisse in die drei Basiskategorien Kompetenzerfahrung, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit. Hier wird gelegentlich die Frage aufgeworfen, ob es neben diesen drei Basic Needs nicht noch andere, ebenso grundlegende Bedürfnisse gibt wie z.B. das Streben nach Macht, das Bedürfnis nach emotionalem Wohlbefinden (Schiefele 1996) oder das Gefühl des Einsseins mit der Natur (Rheinberg in Druck). Dabei wird allerdings übersehen, dass der Bedürfnisbegriff im Kontext der hier vorgestellten Theorien eine ganz andere Bedeutung hat als im Alltagsverständnis oder in den meisten traditionellen Motivationstheorien. Bedürfnisse sind keine Motive oder inhaltlich definierte Strebungen, im Sinne von kognitiv repräsentierten Zielvorstellungen der handelnden Person. Darauf hat insbesondere Nuttin mit großem Nachdruck hingewiesen (s.o.). Es handelt sich vielmehr um ein System subbewusst agierender „dynamischer Triebfedern“, die auf unspezifische Weise für die Sicherstellung der grundlegenden Erfordernisse der organismischen Entwicklung Sorge tragen. Schon sehr früh entwickelt das heranwachsende Individuum auf der Basis dieses Antriebssystems bestimmte Präferenzen und Verhaltens-tendenzen, die wir dann mit dem üblichen konzeptuellen Repertoire der Motivationsforschung als Wünsche, Ziele, Motive etc. näher beschreiben und untersuchen können. Dennoch ist der Einwand berechtigt, dass es möglicherweise neben diesen drei Bedürfnissen auch noch andere grundlegende Bedürfniskategorien gibt. Nach Ryan (1995) hängt diese Frage letztlich davon ab, welche Kriterien man für die Definition eines Basic Needs heranzieht. Orientiert man sich am Konzept der organismischen Integration dann fehlen nach seiner Auffassung überzeugende Argumente für die Behauptung, dass es neben den genannten drei Basic Needs weitere grundlegende Bedürfnisse gibt, die dem Definitionskriterium „*essentialness or necessity for growth and integrity*“ in gleicher Weise entsprechen (Ryan 1995, S. 410).

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus diesen Überlegungen für die eingangs aufgeworfenen Fragestellungen? Ausgangspunkt meiner Überlegungen war die Tatsache, dass die empirischen Befunde über die Bedeutung von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation für das Lernen keineswegs so homogen sind, wie man das angesichts

4 Darauf abzielende kritischen Bemerkungen übersehen, dass jede Theorie auf metatheoretischen Vorentscheidungen und empirisch nicht begründbaren Prämissen beruht. Deshalb ist in diesem Beitrag auch explizit von der Begründung eines theoretischen „Postulats“ die Rede.

der hohen Plausibilität von sowohl alltagspragmatischen als auch vielen wissenschaftlichen Theorien zur Wirksamkeit von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation erwarten würde, und ich habe die Vermutung geäußert, dass dafür nicht nur methodische Fehlerquellen verantwortlich gemacht werden können, sondern ebenso Defizite in Bezug auf die theoretische Rekonstruktion des Zusammenhangs von Wohlbefinden, intrinsischer Motivation und Lernen. Dazu zählt insbesondere die unzureichende Klärung der für die postulierten positiven Effekte verantwortlichen psychologischen Hintergrundbedingungen und Wirkfaktoren. Tatsächlich findet man dazu in den einschlägigen Theorien nur selten konkrete Hinweise. Darüber hinaus wird vielfach unterstellt, dass die unterschiedlichen konzeptuellen Varianten von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Prinzip die gleichen Wirkungen erzielen. Nur so lassen sich z.B. Metaanalysen über eine größere Zahl von Einzeluntersuchungen rechtfertigen, die ja in der Regel aus ganz unterschiedlichen Forschungs- und Theorietraditionen stammen (vgl. Schiefele/Schreyer 1994).

Doch hinter den scheinbar identischen deskriptiven Kategorien können sich ganz unterschiedliche psychologische Sachverhalte verbergen, die auf jeweils unterschiedlichen psychologischen Wirkmechanismen beruhen. Dies wird offensichtlich, wenn man z.B. das Gefühl des Wohlbefindens eines am Badestrand dösenden Urlaubers mit dem Wohlbefinden eines Bergsteigers vergleicht, der gerade die letzten Meter einer für ihn extrem schwierigen Klettertour bewältigt – oder eines Schülers, der nach einer längeren Phase des intensiven Nachdenkens und Ausprobierens endlich die richtige Lösung einer Mathematikaufgabe gefunden hat, weil er mit einem Mal das zugrundeliegende mathematische Prinzip verstanden hat. Ähnliches gilt für das Erleben intrinsischer Motivation. Sie wird auf der deskriptiven Ebene im Allgemeinen als ein motivationaler Zustand beschrieben, der den inneren Neigungen und Wünschen der handelnden Person entspricht und zu dessen Aufrechterhaltung keine extrinsischen Anreize (z.B. Lohn oder Strafe) erforderlich sind (Schiefele/Köller 2001). Doch mit Blick auf die Qualität und das zu erwartende Ergebnis intrinsisch motivierter Lernaktivitäten macht es sicher einen großen Unterschied, ob mit intrinsischer Motivation lediglich die aktuell erlebte Freude an der gerade ausgeübten Tätigkeit gemeint ist oder ein „tiefer“ gehender motivationaler Zustand, der aus einem persönlichen Interesse resultiert und deshalb eine Lernaktivität auch dann als intrinsisch eingeschätzt wird, wenn sie für einige Zeit ernsthafte Probleme bereitet und „ungute“ Gefühle erzeugt (vgl. die Unterscheidung von tätigkeits- und gegenstandszentrierter intrinsischer Motivation bei Schiefele 1996). Am Beispiel dieser prototypischen Gegenüberstellungen möglicher Äußerungsformen von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation wird deutlich, dass hier dringend konzeptuelle Differenzierungen erforderlich sind, die sich nicht mit deskriptiven Unterscheidungen auf der Basis empirisch-statistischer Dimensionsanalysen (z.B. Faktorenanalyse) begnügen, sondern auf theoretisch begründeten Hypothesen über die differenzielle Wirkung unterschiedlicher Formen des Wohlbefindens bzw. der intrinsischen Motivation beruhen.

Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse eröffnet hier nach meiner Auffassung einen gangbaren und erfolgversprechenden Weg. Auf einen einfa-



chen Nenner gebracht, kann man die Hypothese aufstellen, dass nur jene Komponenten von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation einen nachhaltig positiven Einfluss auf das Lernen ausüben, die den latenten Prinzipien oder Zielkriterien der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse entsprechen, d.h. wenn die entsprechenden Erlebensqualitäten Signalcharakter in Bezug auf den aktuellen Status der Bedürfnisbefriedigung haben. Entscheidend ist die Erfahrung des „ganzheitlichen optimalen Funktionierens“ in der gegebenen Anforderungssituation, die alle drei Bedürfniskategorien gleichermaßen umfasst. Damit scheiden z.B. Formen des Wohlbefindens aus, die den Aspekt der Kompetenzerfahrung und somit eine auf Leistung zielende Handlungsweise völlig ausklammern. Ähnliches gilt für die rein tätigkeitszentrierte Form der intrinsischen Motivation, etwa im Rahmen spielerischer Tätigkeiten, die in keinem direkten Zusammenhang zu zielorientierten intentionalen Lernbemühungen stehen.

Eine auf der Grundlage des Konzepts der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse vorgenommene theoretische Präzisierung pädagogisch-psychologischer Theorien des Wohlbefindens und der intrinsischen Motivation ist auch mit Blick auf die praktische Nutzung dieser Theorien in pädagogischen Kontext zu begrüßen. Denn auf diese Weise kann auch für Laien plausibel erklärt werden, dass dem positiven emotionalen Erleben in Erziehung und Unterricht ein großes Gewicht beizumessen ist und dass es nicht einfach auf ein unspezifisches Wohlfühlen oder eine generelle freudvolle Stimmung ankommt, sondern auf ganz bestimmte theoretisch begründbare Kategorien und Qualitäten des emotionalen Erlebens. Auch wenn das Konzept der Basic Needs hier nur eine allgemeine Richtung vorgibt, lassen sich daraus in Abhängigkeit von den jeweiligen Rahmenbedingungen einer Lehr-Lernsituation sehr wohl konkrete Maßnahmen ableiten.

Einen in diesem Zusammenhang wichtigen Aspekt, habe ich diesem Beitrag nicht eigens thematisiert, obwohl er in alltäglichen und wissenschaftlichen Überlegungen zum Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen einen ganz zentralen Stellenwert inne hat, nämlich die Bedeutung von Basic Needs für die Entstehung und Aufrechterhaltung pädagogisch wünschenswerter Formen der Lernmotivation. Damit haben sich sowohl die Selbstbestimmungstheorie als auch die pädagogische Interessentheorie näher befasst. In beiden Theorien wird die durch empirische Befunde gestützte Auffassung vertreten, dass eine auf Selbstbestimmung und Interesse beruhende Lernmotivation nur dann entsteht und über längere Zeit aufrecht erhalten wird, wenn der Lernende einerseits den Eindruck hat, dass der Lerngegenstand und das aktuelle Lehr-Lerngeschehen für ihn persönlich sinnvoll und wichtig sind und er andererseits während der Lernhandlungen die emotional vermittelte Erfahrung macht, dass seine grundlegenden psychologischen Bedürfnisse in hinreichender Weise befriedigt werden (Deci/Ryan 2002; Krapp 1998, 2004, vgl. auch die Beiträge von Lewalter und Seifried/Sembill in diesem Thementeil).

**Literatur**

- Abele, A. (1995): Stimmung und Leistung. Allgemein- und sozialpsychologische Perspektive. Göttingen: Hogrefe.
- Abele, A./Becker, P. (Hrsg.): (1991). Wohlbefinden. Weinheim: Juventa.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow. The psychology of optimal experience.. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1999): Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DeCharms, R. (1968): Personal causation. New York: Academic Press.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. In: Dienstbier, R. (Ed.): Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38: Perspectives on Motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, S. 237-288.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223-228.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (2000): The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: Psychological Inquiry 11, S. 227-26
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (2002): Handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester Press.
- Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.
- Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin: Springer.
- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45, S. 186-203.
- Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse: Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 387-406.
- Krapp, A. (2004): Beschreibung und Erklärung antagonistisch wirkender Steuerungssysteme in pädagogisch-psychologischen Motivationstheorien – eine Weiterführung der von Manfred Hofer initiierten Theoriediskussion. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 18, S. 145-156.
- Krapp, A./Ryan, R. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 54-82.
- Lewalter, D. (2002): Emotionales Erleben und Lernmotivation (Unveröffentlichte Habilitationsschrift). München: Universität der Bundeswehr.
- Lewin, K. (1936): A dynamic theory of personality. New York: McGraw-Hill.
- Maturana, H.R./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern: Scherz.
- Murray, H.A. (1938): Explorations in personality. New York: Oxford University Press.
- McDougall, W. (1933): The energies of men. A study of the fundamentals of dynamic psychology. Charles Scribner's Sons.
- Nuttin, J. (1984): Motivation, planning, and action. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P.R./Schunk, D.H. (1996/2002): Motivation in education. Eglewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Prenzel, M. (1988). Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rheinberg, F. (in Druck): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hrsg.): Motivation und Handeln. Berlin: Springer.

- Ryan, R.M. (1995): Psychological needs and the facilitation of integrative process. In: Journal of Personality 63, S. 397-427.
- Sansone, C./Harackiewicz, J.M. (2000): Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance. New York: Academic Press.
- Schiefele, U. (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U./Köller, O. (2001): Intrinsische und extrinsische Motivation. In Rost, D. (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz-PVU, S. 304-310.
- Schiefele, U./Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 8, S. 1-13.
- White, R.W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review 66, S. 297-333.

**Abstract:** *Studies on the impact of well-being and intrinsic motivation on learning do not yield consistent results. The author advocates the thesis that a lasting positive effect on learning is only to be expected if the experience-related qualities connected with the state of well-being and intrinsic motivation can be interpreted as the feedback of a subconsciously active system of motivation and control based on basic psychological needs. Since the concept of basic needs and its theoretical foundation within the theories of motivation developed by Nuttin as well as by Deci and Ryan is only little known, the article sketches the major premises and the most important arguments referred to by both theories in their foundation of the postulate of basic needs. It becomes evident that the two theories correspond to a high degree in their central assumptions despite the fact that they evolved more or less independently. In a final part, the author discusses some of the conclusions which can be drawn regarding the explanation of the differential effect of well-being and intrinsic motivation.*

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der Bundeswehr München, Fakultät Sozialwissenschaften, 85577 Neubiberg, E-Mail: andreas.krapp@unibw-muenchen.de.